

## El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas

## The practicum in higher education. Some milestones, problems and challenges in the last three decades

**Tejada Fernández, J.**  **Tejada Fernández, J.**

*jose.tejada@uab.cat*

*jose.tejada@uab.cat*

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Universidad Autónoma de Barcelona (Spain)

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación a la evolución del prácticum en la formación de profesionales en educación superior en las tres últimas décadas, tanto desde su conceptualización como de su abordaje práctico. Se parte de fijar algunos hitos relevantes en torno a tres momentos. 1. ¿De dónde venimos? O los momentos iniciáticos con la renovación de los planes de estudios en los 80 y las nuevas normativas posibilitadoras de las prácticas en escenarios profesionales. 2. ¿Dónde estamos? Conectado con todo el proceso de Bolonia y la nueva articulación de los planes de estudios en

### Abstract

This paper aims to make an approach to the evolution of the practicum in the training of professionals in higher education in the last three decades, both from its conceptualization and from its practical approach. The paper begins by setting some relevant milestones around three moments. 1. Where do we come from? The initiatory moments with the renewal of the curricula in the 80s and the new regulations of practices in professional scenarios. 2. Where we are? The Bologna process and the new articulation of the curricula in the new European reference curricular structures; changing to a

las nuevas estructuras curriculares de referencia europea; donde la formación basada en competencias viene a dar un giro muy significativo respecto de la visión disciplinar anterior. 3. ¿Hacia dónde vamos? Incremento-consolidación de la relación/interacción universidad-escenario socioprofesional, donde la formación en alternancia, en varias modalidades, viene a convertirse, con sus implicaciones, en el nuevo referente de prácticas/prácticum de calidad. Ubicados los tres hitos-momentos, es necesario abordar algunas problemáticas y retos que nos plantea las prácticas/prácticum de calidad. En este sentido, se reflexiona sobre el prácticum como espacio de generación y transferencia de conocimiento profesional, como espacio de colaboración interinstitucional, como tiempo y espacio de construcción de la identidad profesional y sobre su diseño, desarrollo y evaluación, tomando el contrato de aprendizaje como estrategia y herramienta a tal fin.

skills-based training with respect to the previous disciplinary vision. 3. Where are we going? Increase-consolidation of the relationship/interaction between university and socioprofessional scenario. Work-linked becomes a new reference for quality practices/practicum. Located these three moments, it is necessary to address some problems and challenges of quality practices/practicum. In this sense, the practicum reflects as a space for the generation and transfer of professional knowledge, as a space for inter-institutional collaboration, as a time and space for the construction of professional identity and its design, development and evaluation, taking the learning contract as strategy and tool for that purpose.

**Palabras clave:** Prácticum, educación superior, formación profesional, competencias, transferencia.

**Key words:** Prácticum, higher education, professional training, competencies, transference.

*En homenaje al maestro y amigo, Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, con motivo de su jubilación y en reconocimiento y gratitud por su visión pionera y su trayectoria en el desarrollo de las prácticas en la formación de profesionales.*

## Consideraciones iniciales a modo de introducción

Iniciamos nuestro escrito con unas mínimas consideraciones conceptuales que afectan posteriormente al contenido que desarrollaremos. Nos referimos a la necesidad de clarificar y diferenciar prácticas de Prácticum, para ir más allá de la mera aproximación entre teoría y práctica. En este momento interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del prácticum, a través del cual se adquieren y desarrollan competencias propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales.

En este sentido, y en línea con Zabalza, entendemos el prácticum como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión:

en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales” (2003, p. 45) y que “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p. 1).

Aún más, por nuestra parte, también preferimos el término Prácticum para diferenciarlo de las prácticas en centros de trabajo. En este sentido, implica el escenario real laboral, además de considerarse como el inicio del proceso de socialización e inserción profesional y exige poder activar las competencias profesionales con autonomía y responsabilidad en la ejecución real. Se diferencia de las prácticas en que éstas últimas no conllevan las exigencias de las situaciones profesionales, sino que son aproximaciones más puntuales y con acompañamiento del tutor de centro. Siendo así también cabe resaltar que la activación del Prácticum sólo la vemos viable al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas, equipados con todos los recursos (saberes) competenciales a activar; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse a lo largo del desarrollo del plan de estudios con estancias cortas, visitas u otras modalidades de interconexión socioprofesional (Tejada, 2006).

En nuestro planteamiento (Tejada y Ruiz, 2013; Tejada et al., 2017), el prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño, desarrollo y evaluación (Tejada y Navío, 2019).

El prácticum, pues, es *espacio y tiempo* formativos de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones de referencia sociolaboral. “Todo el equipo (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) constituyen los elementos clave del prácticum, que, con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando comunidades profesionales de aprendizaje que, integrando solo personas de una misma familia profesional buscan el crecimiento profesional y la mejora de calidad” (Tejada et al., 2017, p. 94).

### **Algunos hitos de relevancia en el prácticum en nuestro contexto**

Queremos advertir, de salida, que, en la aproximación al Prácticum en educación superior, en clave de algunos hitos, no pretendemos realizar un análisis histórico-evolutivo de las prácticas-Prácticum en nuestro contexto, ni tampoco una revisión de los avances en dicho ámbito a partir de revisiones o metaanálisis de las investigaciones y publicaciones que se han producido a lo largo de los últimos tiempos. Nuestra pretensión es bastante más modesta. Nuestra mirada tiene que ver con la experiencia directa que hemos tenido, desde una posición privilegiada, al estar implicados profesionalmente en la propia formación universitaria, y, además, de los aprendizajes adquiridos de los intercambios y encuentros científicos entre profesionales que hemos tenido en las últimas tres décadas, siendo Poio y sus Simposios sobre prácticas y prácticum un fiel exponente. También cabe considerar las reflexiones y aportaciones que hemos realizado personalmente a lo largo de los últimos tiempos sobre el tema que nos ocupa, que, de manera recurrente, retomaremos (Tejada, 2005, 2006, 2007, 2012, 2013a, 2013b; Tejada y Coiduras, 2015; Tejada et al., 2017).

### **¿De dónde venimos? Prácticas-Prácticum: momentos iniciáticos de generalización**

Si bien ya contábamos con antecedentes sobre las prácticas en medio socioprofesional (caso de estudios de medicina y magisterio), es en la década de los 80, con la renovación de los planes de estudio, cuando suele desarrollarse la normativa que catapultó las prácticas y nos las sitúa en primera línea como clave de la formación de profesionales. En este contexto ya se hacía alusión a las prácticas de cada asignatura (internas) como a prácticas, más globales, en escenarios socioprofesionales (externas).

Con el Real Decreto 1497/1981, sobre Programas de Cooperación Educativa, las prácticas de estudiantes universitarios adquieren carta de naturaleza legal en nuestro país. En tal sentido, hay que reparar mínimamente en la conceptualización interna de las prácticas en dicho Decreto, que a decir de García Delgado (2002, p. 13-14):

- a. Las prácticas se conciben para ser realizadas en empresas para conseguir una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo.
- b. Se pretende la incorporación de las estancias a los itinerarios formativos bajo un esquema propio de la formación en alternancia (aunque nunca aparezca esta terminología en las disposiciones legales), en los dos últimos cursos de estudio.
- c. El movimiento se inspira en el modelo norteamericano que representan los *Cooperative Training Programs*, con un siglo de trayectoria en los EE.UU. y profusamente utilizados por muchas instituciones norteamericanas de enseñanza superior a partir, aproximadamente, de los años cincuenta.
- d. El movimiento es promovido e impulsado por instancias que se arrogan el papel de interfaz entre las universidades y las empresas (las fundaciones Universidad-Empresa fundamentalmente, pero también las Cámaras de Comercio y algunos foros y asociaciones de empresarios).
- e. Las prácticas se conciben como una estrategia para mejorar la empleabilidad de los universitarios.

Tras la publicación del Real Decreto y otros posteriores (Real Decreto 1845/1994, e incluso la propia Ley Orgánica 4/2007), lo cierto es que en la educación superior se puso énfasis en la realización de prácticas externas y se incluyeron en todos los planes de estudios superiores del conjunto de la universidad española, con valor y peso crediticio específico.

También es cierto que se han adoptado, a lo largo de los años, diferentes y variadas fórmulas y tipologías de prácticas (obligatorias, optativas, curriculares, extracurriculares, cortas o largas, estancia única o múltiples, con diferente dedicación a tiempo parcial a tiempo completo, durante el periodo lectivo o en verano, internacionales, etc.).

Sin lugar a duda, en este mercado de prácticas, cada vez se le dedicaron más recursos específicos (humanos, financieros y materiales), creándose y potenciándose estructuras tanto en la universidad como en las empresas, para gestionar dicha actividad,

proliferando encuentros, reuniones, simposios monográficos, convirtiéndose también las prácticas en un importante argumento comercial para evidenciar una enseñanza de calidad sobre todos en los niveles de postgrado.

### **¿Dónde estamos? Prácticas y formación-desarrollo de competencias profesionales**

Un segundo momento-hito relevante, a nuestro entender, se produce de nuevo con otra gran reforma de los estudios en educación superior en los albores del siglo XXI, asociada al propio proceso de convergencia europea, y que introduce todo un cambio paradigmático en dicha formación. Nos referimos a la formación superior basada en competencias.

Se pasa de una universidad focalizada en la lógica de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos disciplinares a una universidad en la que resulta fundamental el logro y desarrollo de competencias, que permitan, a quien se gradúa, desarrollarse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante, incluso innovando en sus respectivos ámbitos de trabajo (Tejada y Navío, 2019).

Este cambio paradigmático pone a los perfiles y a las competencias profesionales como referentes fundamentales de la educación superior. De manera que afecta tanto el diseño, los objetivos y contenidos, los métodos docentes y la evaluación, como en aspectos cruciales de la práctica educativa como la transformación de las actividades educativas o la consolidación de una sociedad en red que modifica la interacción educativa entre profesorado y estudiantes, hasta tal punto que han cambiado las formas de enseñar y aprender (De Miguel, 2006; Mora, 2011; Prieto, 2008; Rodríguez, 2014).

Partimos de una conceptualización de competencias que realza la *acción*, la *experiencia* y el *contexto socioprofesional* (Tejada, 1999, 2012). Ello conlleva automáticamente que:

1. En los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación socioprofesional es situación de aprendizaje.
2. La consideración de los escenarios de actuación socioprofesional donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.
3. La experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

La formación de competencias profesionales comporta, pues, partir de situaciones y problemas reales, propiciando diseños curriculares organizados en *core practices* (Grossmana et al., 2009), combinando procesos formativos externos e internos. Esto también es consecuencia de que el aprendizaje de competencias es siempre funcional; su vinculación con el contexto y la necesidad de la acción implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles.

Hemos de asumir que la lógica de la competencia, como ya hemos apuntado en otros momentos (Tejada, 1999, 2006, 2009), justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de nuevas competencias e incluso los integra.

Indiscutiblemente, la formación basada en competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, propias del socioconstructivismo (Tejada, 2007), contribuyendo con ello a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales. Nos referimos básicamente al *aprendizaje experiencial, aprendizaje situado*, con sus orígenes en los propios planteamientos de Dewey, siguiendo con otros tantos como Piaget, Bruner, Kolb, Vygotsky, etc. En este sentido, cobra importancia la propia experiencia sociolaboral del que aprende, se considera que todo proceso de aprendizaje es una integración tanto de información como experiencia, reinterpretando con ello los conocimientos preexistentes, a la vez que se construyen nuevos; el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales.

Desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral; finalmente *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Más específicamente Zabalza (2009, p. 58) nos destaca que este periodo de formación práctica debe implicar *saber más* (saber cosas que antes no se sabían), *saber hacer más* (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar esos recursos en contextos reales), *ser mejor uno mismo* (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que convertirse) y *estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar* con otras personas. Estos saberes profesionales son saberes trabajados, elaborados, modelados, incorporados a las situaciones profesionales, siendo, en cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa a cada situación, constituyéndose en saberes de acción, *saberes del trabajo, saberes en el trabajo* (Tardif, 2004).

### **¿Hacia dónde vamos? Incremento-consolidación de la relación/interacción universidad-escenario socioprofesional**

Si bien se ha podido verificar a lo largo de los tiempos múltiples experiencias y diferentes modalidades de prácticas al amparo de las normativas ya comentadas y otras emergentes, queremos destacar como hito-reto relevante, a nuestro criterio, la necesidad de incrementar-consolidar la relación/interacción de la universidad y el

escenario socioprofesional. Como decimos, ya contamos con algunas experiencias de presente, pero en el futuro deben consolidarse y asentarse como buenas prácticas sobre la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el contexto socioprofesional. Nos referimos básicamente a la formación en alternancia, incluso en su modalidad dual (Chisvert-Tarazona et al., 2015; Correa, 2015; Lezten, 2015; Sarceda y Rial, 2011; Tejada y Coiduras, 2015). Dentro de este apartado también podríamos incluir, por temas de extensión universitaria y responsabilidad social en el contexto sociocomunitario, la metodología de aprendizaje servicio en la formación de profesionales en determinados ámbitos específicos.

Partimos de que esta necesidad de *incremento* de la relación/interacción universidad-escenario socioprofesional, se justifica por la propia conceptualización de la competencia profesional, que, como hemos apuntado, nos remite ineludiblemente a los escenarios socioprofesionales, en la medida que estos escenarios son genuinos para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. En ellos, además de tal adquisición de competencias, se interioriza un modelo de comportamiento profesional y sobre todo un modelo identitario (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Correa, 2010). Esto nos sitúa en un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Coiduras, 2010; Tejada, 2006, 2012).

Esta perspectiva supone entender la formación bajo el principio de actividad, basada en el aprendizaje de la experiencia y en el aprender haciendo bajo la guía de un tutor/asesor (Tejada y Ruiz, 2013). Esta formación en alternancia real va más allá de prácticas profesionales externas sin conexión entre ambos escenarios, formativos y profesionales, para centrar el foco en la interrelación entre contextos, creando estructuras compartidas y co-construidas (Coiduras et al., 2015; Correa, 2013; Echeverría, 2013; Le Boterf, 2010; Tejada, 2012).

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como *formación en alternancia*, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan ensayar y poner a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Navío et al., 2017). Incluso podemos apuntar más en la dirección que una universidad orientada al desarrollo centra su misión en la generación de conocimiento dirigido a la solución de problemas contextuales y en la construcción de competencias profesionales coadyuvantes con el desarrollo humano y sustentable (Inciarte et al., 2010).

Llegados a este punto y considerando nuestro referente en la adquisición de las competencias profesionales ligado a la acción, la experiencia y el contexto, consideramos el Prácticum en alternancia, con la metodología *aprendizaje servicio*, como uno de los dispositivos o modalidades formativas más representativo en tal dirección y ello por múltiples razones que se derivan de los diferentes estudios (Blanch et al., 2013; Coles,

2005; Eyler et al., 2003; Folgueiras y Martínez Vivot, 2009; Furco, 2005; Gallagher, 2007; Martínez, 2009; Mendia, 2009; Tapia, 2010; Yáñez et al., 2009) sobre aprendizaje servicio (beneficios, impactos, posibilidades...), que aunque no se ha realizado desde la óptica específica de la adquisición de competencias profesionales, podemos inferir su potencial hacia las mismas (Tejada, 2013a):

- *La de aplicar en contexto real los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias.*
- *La de adquirir otros conocimientos en el contexto real en que son funcionales, conocimientos relacionados con el ámbito profesional propio de la titulación.*
- *La de confrontarse con situaciones complejas, tal como se dan en el día a día de las organizaciones; situaciones que requieren de enfoques y estrategias globalizadoras, por confrontación a la parcelación y fragmentación de los saberes con la organización disciplinar imperante en el mundo académico.*
- *La de conocer de primera mano los condicionantes con los que se desarrolla el trabajo de un titulado superior en cualquier organización moderna.*
- *La de realizar un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo.*
- *La de fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad, posibilitando que el alumno aprenda a buscar soluciones y resolver problemas profesionales que se le presentan en la realidad laboral.*
- *La de fortalecer la responsabilidad social con el diseño y desarrollo de un servicio o producto de calidad, que aporte una solución a alguna problemática social real.*
- *La de intensificar la formación de valores como la participación, la responsabilidad social, la iniciativa asociada a actuaciones emprendedoras, al respeto o la solidaridad, desarrollar la competencia de trabajo en equipo, etc.*

## Problemáticas y retos

Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica del prácticum como modalidad formativa en la adquisición de competencias profesionales en escenarios socioprofesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan a su éxito y que son generadoras, a veces, de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización, gestión y recursos, amén de aquellos otros tantos factores contextuales del escenario socioprofesional (cultura, recursos, clima, respaldo de la institución).

El profesor Zabalza, a lo largo de los años, ha venido reflexionando sobre el particular. Concretamente en el 2011 redacta un artículo para un monográfico de la *Revista de Educación* donde se centra en algunas de ellas en clave de estado de la cuestión (modelos de referencia, predominancia de lo organizativo sobre lo curricular, la colaboración interinstitucional, incorporación de las TIC, redes, evaluación, etc.). Aprovecho la oportunidad para recomendar al lector el visionado de la última conferencia

magistral de clausura del Dr. Zabalza en Poio (Pontevedra) en el último *Symposium Internacional del Prácticum* (2019), donde centra la atención de nuevo en la necesidad de la integración plena curricular del Prácticum.

Venimos coincidiendo también a lo largo de los años en dichas problemáticas y, si bien, no las vamos a abordar todas, sí que queremos hacer énfasis particularmente en algunas, dada la relevancia de las mismas y lo que supone de retos para el futuro.

### **El prácticum, espacio de generación y transferencia de conocimiento profesional**

Debemos considerar inicialmente que si bien el prácticum es un marco determinante en la formación de profesionales, porque los alumnos “no tienen la posibilidad de conocer este mundo laboral hasta que egresen, por lo cual las prácticas se convierten en la instancia más cercana” (Rodríguez-Quezada et al., 2011, p.72), algunos autores también nos indican que determinadas instituciones o centros de trabajo no son válidos como espacios y tiempos de experimentación ni reflexión en clave de formación, sino todo lo contrario: son lugares de reproducción social y cultural en que las realidades están rutinizadas o modeladas, y por tanto, evitan propuestas innovadoras de aprendizaje (Gimeno, 2012).

En este sentido y retomando de nuevo el conocimiento profesional, hay que decir que la adquisición de este no constituye un proceso lineal y directo entre el tutor (académico o profesional) y el alumno, sino que es un proceso mediado. Es decir, el alumno-aprendiz no es espejo de la profesionalidad de su tutor, pero se apropia de todo el proceso de actuación y reflexión de su desempeño profesional, con un pensamiento crítico y reflexivo. El alumno, trabajando colaborativamente en su formación, desarrolla capacidades superiores en el proceso de enseñanza (Rigelman y Ruben, 2012).

El rol del tutor (académico o profesional), con preparación y bagaje profesional en el perfil de referencia, es fundamental, ya que proporcionará una mediación y un tiempo de acomodación. En este contexto, los alumnos se orientan, siguen, reproducen lo que observan en el contexto socioprofesional, aceptándolo como buenas prácticas establecidas, o, por el contrario, un espacio y un tiempo de formación de competencias, de investigación y reflexión supervisadas en pro de la formación, adquisición y desarrollo de competencias profesionales.

La tríada de prácticum (tutor académico, alumno-aprendiz y tutor profesional), aunque con “roles y responsabilidades diferentes, alberga unas creencias y supuestos previos que, de manera tanto consciente como inconsciente, servirán de guía a sus acciones y de filtro hacia las de los demás miembros de la tríada” González Sanmamed, 2011, p. 3).

Este apunte da pie a nuevas reflexiones sobre los actores de la formación en competencias tanto del centro educativo como del escenario profesional. Si nos referimos a los *tutores de prácticas*, además de contar con profesionalidad como formadores en el terreno debe disponer de las siguientes competencias: a) desarrollo de la identidad profesional del practicante; b) desarrollo de las competencias profesionales del practicante; c) práctica reflexiva del practicante; d) relaciones interpersonales

e interprofesionales con el practicante; e) enfoque integrativo de la formación del practicante; f) clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje y g) colaboración para lograr una formación coherente del practicante (Correa, 2010; Tejada, 2005). Esto conlleva experticia en el rol profesional de tutor, acompañamiento, guía y dirección del practicante, dominio de las competencias profesionales del practicante, buen uso de la práctica reflexiva en las estrategias de la formación del practicante.

### **Prácticum, espacio de colaboración interinstitucional**

Universidad e instituciones de prácticas trabajan colaborativamente sustentadas un convenio cooperación, donde estos se preconizan como espacios determinantes de formación, donde cada uno de los alumnos descubre su propia trayectoria mediado por tutores y otros profesionales. Esta formalidad de la cooperación interinstitucional permanecerá dependiendo de un diálogo próximo, claro y sistemático, pero exigente, desde el punto de vista de la formación de los alumnos, desde el punto de vista de la propia formación, pero también desde el punto de vista de la mejora de calidad de sendas instituciones.

Esta red puede ir más allá siempre que se progrese la amplitud de la reflexión sobre los aprendizajes y su contribución a la construcción y desarrollo competencial de los alumnos, de los tutores y coordinadores a través de interconexiones (Tejada y Ruiz, 2013):

- Entre los agentes de la universidad: Coordinador de Prácticum, tutor académico, otros profesores de grado, alumnos
- Entre los agentes de los centros o instituciones de prácticas– coordinador; tutores profesionales, otros profesionales, alumnos
- Entre universidad y la institución de prácticas en su globalidad.

De hecho, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencialmente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de instituciones, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación del prácticum.

La calidad, pues, de la transición depende de múltiples factores, siendo clave los dispositivos y procesos de acompañamiento diseñados, la compatibilidad entre el proyecto identitario concebido para el aprendiz y la interpretación que hacen los responsables de dicho proyecto. Dicho de otra manera, la coherencia entre la demanda de identidad del aprendiz y la oferta identitaria de la universidad y del medio profesional. Como indicamos el acompañamiento juega un papel muy importante para optimizar el aprendizaje de competencias profesionales en el prácticum, ya que el mismo es a la vez modelo de referencia competencial para el aprendiz en la construcción de su identidad.

En esta perspectiva, el prácticum necesita un diálogo constante entre los actores de los dos principales escenarios (docentes, alumnos, tutores académicos y profesionales, cooperantes o guías), con el sentido de conjugar sinergias, de valorar y compartir los procesos desarrollados y los presupuestos del perfil profesional a formar, del modelo de desarrollo personal y profesional a construir, dando coherencia a las opciones de

los componentes del currículo en los contextos de formación (universidad o centros de trabajo).

### ***El prácticum, tiempo y espacio de construcción de identidad profesional***

Desde la consideración del prácticum como tiempo y espacio de transición y construcción de la identidad profesional (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Correa, 2010, González Sanmamed y Fuentes, 2011), hemos de considerar que se trata de una transición provisoria y limitada en el tiempo, donde el aprendiz se expone a experiencias socializadoras apoyadas en culturas distintas e incluso, a veces, antagónicas, construyendo su nueva identidad basada en la transición de una identidad anterior a una identidad futura, pero que se vive siempre en un presente atrapado en esas dos identidades.

De ahí que haya que asumir que este tiempo y espacio de transición y construcción de identidad es un espacio de pluralidad de proyectos identitarios. Nos referimos a los proyectos de identidad que sobre el futuro (presente) tienen tanto los profesionales de la formación (de la universidad), como los profesionales de la situación de trabajo (tutores de prácticas) (Tejada, 2018).

El prácticum tiene una influencia directa en las ideas previas que los aprendices llevan a los escenarios de la práctica, incidiendo en el desarrollo de nuevas creencias, valores y actitudes sobre el enseñar. La formación teórica que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de la acción que requiere el contexto en el que se desarrollan las prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para contrarrestar estas preocupaciones y dificultades (González Sanmamed y Fuentes, 2011).

En este sentido, en la línea de Schön (1992), el prácticum, pues, debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los aprendices de forma que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arrastran de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real.

### ***El prácticum, su diseño, desarrollo y evaluación***

Desde el planteamiento que nos hace el profesor Zabalza (2011a,b, 2019), más allá de las preocupaciones y predominancia de lo organizativo sobre lo curricular a la hora de abordar el prácticum, como venimos apuntando, ha llegado el momento de hacer más énfasis en la necesidad de su integración curricular plena.

Las nuevas conceptualizaciones de la formación basada en competencias en educación superior como consecuencia de todo el proceso de Bolonia, nos ubica en un cambio paradigmático relevante, como ya hemos apuntado. En este sentido, estamos abocados a asumir cambios significativos desde la propia idea de formación superior, de la relación universidad y contexto socioprofesional, la política universitaria, las redes profesionales, amén de todo lo que comporta la presencia de las TIC y las TAC en este escenario, que afectan a como acometer el prácticum y el compromiso curricular que conlleva su integración (profesionalización de los estudios, nuevo peso curricular, nuevas estructuras curriculares, nuevas coreografías, nuevos roles docentes,...).

Excede de los límites de este trabajo entrar a analizar dichos cambios y sus implicaciones, con todo queremos aprovechar a modo de cierre reparar en la relevancia del *contrato de aprendizaje* como modalidad, estrategia y herramienta posibilitadora de mayor preocupación por la dimensión curricular del prácticum, desde el diseño, desarrollo y evaluación, a la vez que nos permite afrontarlo con una nueva lógica más didáctica que organizativa.

Más allá de su potencial didáctico y aplicabilidad del contrato de aprendizaje en múltiples ámbitos respecto de la visibilidad de las alianzas y acuerdos, respecto de la confianza y la intencionalidad en la relación pedagógica entre estudiantes y los diferentes actores del proceso, teniendo en cuenta el carácter personalizado de dicha relación, hay que tener presente que el profesor (tutor) se fundamenta en el diálogo, la integridad, la confianza y el respeto de la libertad y el estudiante dispone de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje, desde la consideración de su diseño, desarrollo y evaluación (Franquet et al., 2006; Martínez-Mínguez et al., 2019; Medina et al., 2013; Ruay et al., 2017; Sáiz y Román, 2011).

Situados en el terreno de la especificidad del perfil profesional, contamos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje, derivado de la memoria VERIFICA de los títulos (Navío et al., 2017), que debemos considerar en el proceso formativo, convirtiéndose en el referente fundamental para organizar el contrato de aprendizaje.

Nuestra experiencia de innovación (Navío et al., 2017, Tejada y Navío, 2019), a partir de la guía docente, implica la construcción-diseño de un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definen las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Hay, pues, que discutir y consensuar cuáles van a ser las tareas a realizar por los estudiantes, qué competencias entrarán en juego en los escenarios profesionales y sobre todo qué evidencias habrá que recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los estudiantes (Tejada y Ruiz, 2016). Este consenso deberá establecerse entre los estudiantes, los tutores de universidad y los tutores de centro.

Como podemos apreciar, en la estructura curricular del Prácticum, el contrato de aprendizaje es el punto de partida y el punto final, por cuanto se considera un referente común que debe diversificarse para cada estudiante y para cada contexto, por ser ambos los ingredientes clave para la conformación de la competencia profesional. De ahí que todo el dispositivo de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulen, no solo de acuerdo con competencias, sino a partir del contrato de aprendizaje, que personaliza y contextualiza las competencias a desarrollar.

## Referencias

- Blanch, S., Edo, M., Comes, P. (2013). Aprendizaje servicio (Aps) en el prácticum IV del grado de Educación Infantil. Un enfoque educativo que fomenta la implicación social del alumnado y completa su capacitación profesional. En P. Muñoz Carril, et al. *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 503-516). Santiago de Compostela: Andavira.

- Chisvert, M.J., Palomares, D., Soto, M.D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar*, 51(2), 299-320. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.709>
- Coiduras, J. (2010) (Coord.). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Coiduras, J., Isus, S., Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>
- Coles, E.A. (2005). Why do service-learning? Issues for first-time faculty. En M. Bellner, J. Pomery (Eds.). *Service-Learning: Intercommunitu & Interdisciplinary Explorations*. (pp. 85-95). Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 27-36). Madrid: Tornapunta.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España. En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 37-50). Madrid: Tornapunta.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, Ch.M., Gray, Ch.J. (2003). At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. En *Campus Compact. Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty*. Second Edition (pp. 15-19) Providence, RI: Brown University.
- Folgueiras, P., Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(1), 56-76.
- Franquet, T., Marín, M., Rivas, E. (2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *4º Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Barcelona, 5-7 julio.
- Furco, A. (2005). El impacto educacional del aprendizaje-servicio. Ponencia *VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, 6-7 de octubre.
- Gallagher, S.H. (2007). *A qualitative research study of service learning in three undergraduate business courses*. Lowell: University of Massachusetts.

- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-20.
- Gimeno, J. (2012). Prólogo: ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grossmana, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Inciarte, A., Parra-Sandoval, M.C., Bozo de Carmona, A.J. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo (VE): Ediciones Astro Data.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montreal: Guerin.
- Latorre, M.J., Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE núm.89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260).
- Lentzen S. (2015). Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional? *Educación*, 51(2), 373-393. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.700>
- Martínez, M. (2009). Aprendizaje servicio: bases conceptuales y sentido formativo. En M. Raposo et al. (Coords.). *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 23-34). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/RIEE2019.12.1.004>
- Medina, J.L., Bardallo, M.D., Zabalequi, A. (2013). A dialogic learning in the training of nurses. *Creative education*, 4(4), 283-286. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Mendia, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario: experiencias prácticas. En M. Raposo et al. (Coords.). *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 79-88). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Londres: Universidad de Londres.
- Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

- Navío, A., Ruiz, C., Tejada, J. (2017). El contrato de aprendizaje como estrategia para la construcción y evaluación de las competencias profesionales del Pedagogo en la UAB. En M. González Sanmamed et al. *Recursos para un prácticum de calidad*. (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre *Programas de Cooperación Educativa* (BOE 175 de 23 de julio, pp. 16734-16735).
- Real Decreto 1845/1994, de 9 de septiembre, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre *Programas de Cooperación Educativa* (BOE núm. 249, de 18 de octubre de 1994, pp. 32467-32468).
- Rigelman, N.M., Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>
- Rodríguez-Quezada, E., Cisterna-Cabrera, F., Gallegos-Muñoz, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la Educación Superior*, XL (159), 67-85.
- Rodríguez, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Ruay, R., Ceballos, X., Herrera, S., Niemann, K., Rodríguez, F.,... y Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Virtual*, 6-7, 62-82.
- Sáiz, M.C., Román, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Sarceda, C., Rial, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 231-252. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6170>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, N. (2010) Hacia la institucionalización de las prácticas aprendizaje-servicio. *Actas XIII Seminario Internacional de "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, Buenos Aires, 26 y 27 de agosto.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-31.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias. Implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58(3), 121-139.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.

- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, *V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, Valladolid, 16-17 de septiembre.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tejada, J. (2013a). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *C & E Cultura y Educación*. 25(3), 285-294. <https://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- Tejada, J. (2013b). Prácticas/prácticum y adquisición de competencias profesionales en educación. *Desde las aulas normalistas*, 4, 38-44.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.). *Identidad profesional docente*. (pp. 75-94). Madrid: Narcea.
- Tejada, J., Coiduras, J. (2015). Presentación Monográfico "Formación en alternancia en educación superior. Perspectivas y experiencias". *Educación*, 51(2), 235-237. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.742>
- Tejada, J., Navío, A. (2019). Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>
- Tejada, J., Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada, J., Ruiz, C. (2016). La evaluación de competencias en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tejada, J., Carvalho-Días, M.L., Ruiz Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Yáñez, C., Elespuru, I., Villardon, L. (2009) Aprendizaje servicio en la universidad: formation vs. Training. En M. Raposo et al. (Coords.). *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 71-78). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio
- Zabalza, M.A. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et al. (Coords.) *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 45-65). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- Zabalza, M.A. (2011a). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2011b). A vueltas con el prácticum. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 9-10. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6153>
- Zabalza, M.A. (2019). La difícil travesía desde la yuxtaposición a la integración plena. Conferencia de Clausura. *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas*. Poio (Pontevedra), 10-12 julio.